

# Leer lo que nos incomoda: Reflexiones sobre una metodología para leer poesía de tópico complejo acerca de la crisis socioambiental con infancias

Reading the Uncomfortable: Reflections on a Methodology for Engaging Children with Difficult Socio-Environmental Knowledge Through Poetry

Rosario Oyanedel-Frugone \*

rosi.oyanedel@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-8699-7566>

Recepción: 26 Febrero 2026

Aprobación: 07 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

## Resumen

Este artículo presenta y discute los resultados preliminares de una investigación-acción participativa en la que un equipo de mediadoras de lectura investiga su propia práctica con el propósito de ajustarla para abordar tópicos complejos vinculados a la crisis socioambiental con infancias en la Región de Los Ríos, Chile. Desde el marco de la pedagogía del malestar y los nuevos estudios sociales de la infancia, el texto cuestiona la noción de inocencia infantil como argumento para evitar lecturas complejas y propone la activación de un “espacio valiente”. Esta perspectiva sostiene que la conversación literaria no se limita a habilitar la expresión emocional, sino que implica sostener éticamente el malestar que emerge ante los efectos de la crisis socioambiental.

A partir del análisis y la reflexión colectiva de los registros de bitácora y audiovisuales producidos durante las sesiones de lectura del poema “Imágenes”, de Leonel Lienlaf, con cuatro cursos de enseñanza básica, el equipo de mediadoras identifica tres tensiones relevantes: la tensión interpersonal entre mediadoras y estudiantes ante reacciones misantrópicas; la tensión entre pares frente a interpretaciones contrapuestas del paisaje intervenido; y la tensión interna de las/os estudiantes cuando el malestar propio desplaza al del tópico complejo. Los resultados muestran una tendencia de las mediadoras a atenuar estas tensiones más que abordarlas reflexivamente. Se concluye que mediar poesía de tópico complejo exige asumir la dimensión ética y política del acto pedagógico: evidenciar y sostener la tensión sin resolverla prematuramente, al tiempo que se resguarda la integridad de las infancias.

**Palabras clave:** tópicos complejos, crisis socioambiental, poesía, mediación lectora con infancias, pedagogía del malestar, ética educacional.

## Abstract

This article presents and discusses the preliminary findings of a participatory action research project in which a team of reading mediators investigates its own practice with the aim of refining it to address difficult socio-environmental knowledge with children in the Los Ríos Region of Chile. Drawing on the pedagogy of discomfort and the new social studies of childhood, it challenges the notion of childhood innocence as grounds for avoiding difficult knowledge and proposes the activation of a “brave space” in poetry mediation. Literary dialogue, from this perspective, entails ethically sustaining the discomfort that emerges when the consequences of the socio-environmental crisis are explored.

Drawing on the analysis and collective reflection of field notes and audiovisual content from the mediation sessions of Leonel Lienlaf’s poem “Imágenes”, the study identifies three recurring tensions: an interpersonal tension between mediator and students in

---

## Notas de autor

\* Chilena, docente. Investigadora independiente.

response to misanthropic reactions; a tension among peers confronting divergent interpretations of an intervened landscape; and an internal tension when personal discomfort displaces engagement with the discomfort elicited by the difficult knowledge. The findings reveal a tendency among mediators to soften or prematurely foreclose these tensions. The study concludes that mediating poetry on difficult knowledge requires embracing the ethical and political dimensions of pedagogy: making tensions visible and holding space for them without seeking premature resolution, while safeguarding the integrity of children.

**Keywords:** difficult knowledge, socio-environmental crisis, poetry, literary mediation with children, pedagogy of discomfort, educational ethics.

## Introducción

Hay poemas que no son leídos con niñas, niños y niñas en los espacios de la educación formal a pesar de su valor literario, de la profundidad y fascinación de sus versos. Muchas veces la exclusión de estos textos, aunque deliberada, responde a temores y supuestos poco certeros sobre los efectos que su lectura podría tener en la integridad psicoemocional del público infantil. Esto evita no solo su lectura, sino también las posibilidades de transformación que emergen al trabajar con tópicos complejos<sup>1</sup> y las resistencias que ellos activan.<sup>2</sup> Un equipo de mediadoras de la lectura,<sup>3</sup> con base en la Región de Los Ríos de Chile, se propuso investigar su metodología de mediación de poesía para ajustarla al trabajo con textos que suelen excluir de sus prácticas con infancias.

El enfoque de las mediadoras se fundamenta en ideas propias de la educación artística que conciben al arte en su relación con la vida.<sup>4</sup> Sus prácticas consecuentemente buscan interpelar al público infantil a partir de la relación entre lo que leen y la experiencia de vivir. En sus programas median poemas propios de los acervos locales, sin enfocarse en textos de literatura infantil. En sus cuatro años de trabajo conjunto, detectan que hay ciertos textos que excluyen de sus prácticas o que al leerlos no llegan a profundizar en las imágenes y temas que estos textos proponen. Y deciden indagar en los potenciales de la metodología de mediación que emplean para proponer ajustes necesarios a fin de abordar la riqueza de esos textos y guiar conversaciones complejas sin dejar de cuidar la integridad de quienes leen.

Las mediadoras que desarrollan la investigación leen poesía desde una perspectiva situada en diversos lugares de la Región de Los Ríos. Por ello seleccionan textos escritos por autoras y autores locales que abordan diferentes dimensiones del socioecosistema, incluidas aquellas relacionadas con las crisis sociales y ambientales presentes en cada lugar. Son justamente estos textos, los que abordan dichas crisis, los que con mayor frecuencia eluden en sus actividades de mediación lectora.

Fue un poema en particular el que les permitió reconocer esta tensión. Se trata de *El Choique*, de Luis Vulliamy,<sup>5</sup> texto que seleccionaron e ilustraron para trabajar con niñas y niños en una escuela rural de la comuna de Paillaco. Al finalizar el proyecto advirtieron que, pese a haberlo escogido, habían postergado su lectura de forma reiterada hasta finalmente evitarla. El poema nombra de manera explícita diversas violencias cometidas por los chilenos o “huincas” hacia el mapuche, visibilizando la fractura histórica y social existente entre la sociedad chilena dominante y el pueblo mapuche. Las imágenes y palabras de este poema permitieron a las mediadoras reconocer cómo sus supuestos sobre lo que es apropiado leer con las infancias limitan sus prácticas de mediación y dificultan el abordaje pedagógico de tópicos complejos en contextos culturalmente diversos.<sup>6</sup> Investigaciones en infancia sugieren que este patrón evitativo, que limita el acceso de niños y niñas a cuestiones complejas, es más frecuente de lo que suele reconocerse, por lo que esta experiencia no constituiría un caso aislado, sino una disposición ampliamente compartida en contextos de educación formal.

Investigaciones del ámbito lector señalan que la mediación lectora con infancias es clave para lograr cambios profundos en los hábitos de lectura y puede favorecer el pensamiento crítico y la valoración de la diversidad.<sup>7</sup> Sin embargo, para que eso suceda se debe garantizar la lectura de textos que abordan tópicos complejos<sup>8</sup> y que habiliten conversaciones para problematizar desigualdades, exclusiones y jerarquías culturales.<sup>9</sup> Frecuentemente estos textos de tópicos o conocimientos complejos,<sup>10</sup> suelen ser excluidos por quienes median lecturas con infancias.<sup>11</sup> Este patrón no solo limita el acceso de niñas, niños y niñas a la riqueza de los patrimonios bibliográficos, sino que también restringe su educación y resta oportunidades para que aprendan principios fundamentales para convivir en sociedades contemporáneas diversas y desafiantes debido a las múltiples crisis que en ellas se desenvuelven.<sup>12</sup>

La magnitud de la crisis socioambiental, nuestra propia complicidad con ella, la forma desigual en que sus consecuencias nos afectan, y las formas de exclusión que emanan de las luchas ambientalistas<sup>13</sup> emergen en poemas de los patrimonios bibliográficos de Chile. La envergadura de estos asuntos no constituye una razón suficiente para evitar su lectura con niñas, niños y niñes. Por el contrario, es precisamente la complejidad de estos tópicos donde radica el potencial educativo<sup>14</sup> de estos poemas.

Este artículo introduce y discute los resultados preliminares de una investigación que cuenta con financiamiento de la Línea de Investigación del Fondo del Libro y la Lectura.<sup>15</sup> La investigación se justifica por la urgencia de proponer una metodología para mediar textos de tópicos complejos vinculados a la crisis socioambiental, dado que profundizar en estos temas recurrentes, pero evitados, favorece la formación de personas resilientes y conscientes de la complejidad y diversidad de sus lugares. La crisis socioambiental se relaciona, además, con diversas formas de violencia y exclusión, como son el racismo, la misoginia, la homofobia, la xenofobia, la misantropía y la transfobia; y con otras crisis presentes en Chile, como la crisis migratoria.<sup>16</sup>

Luego de esta introducción, el artículo se estructura en cinco apartados. El primero presenta el marco conceptual, organizado en dos secciones: (i) Tópicos complejos de la crisis socioambiental en la poesía regional como oportunidad educativa; y (ii) La inocencia infantil: un supuesto que favorece la exclusión de ciertos textos en los espacios de educación formal. El segundo apartado describe la metodología. El tercero presenta los resultados bajo el título *Imágenes de Leonel Lienlaf: ser valientes para leer tópicos complejos*. El cuarto desarrolla el análisis y la discusión en tres secciones. Finalmente, *Napas subterráneas: una propuesta para tomar atención sensible* reúne las conclusiones y reflexiones finales.

## 1. Marco conceptual

### 1.1. Tópicos complejos de la crisis socioambiental en la poesía regional como oportunidad educativa

La filósofa María Zambrano, quien dedicó su trabajo a mirar la poesía y su potencial para expresar la realidad, propone que esta resguarda la memoria de las desgracias humanas por su ineludible relación con el dolor y el sentir.<sup>22</sup> Para ella, la poesía es capaz de abordar las contradicciones humanas porque acepta la realidad sin pretender escapar hacia la inocencia, aceptando la vida tal cual es.<sup>23</sup> Magdalena Maczynska, por su parte, señala que trabajar cuestiones relacionadas a la crisis socioambiental desde la poesía, implica tanto lo racional y verbal, lo relacional y afectivo, como lo sensorial y espiritual. Desde su perspectiva, la lectura de poemas que abordan cuestiones vinculadas a la crisis socioambiental, podría superar la alienación que estudiantes experimentan en la enseñanza del cambio climático, ya que la lectura de poesía abre espacio para las emociones y favorece el desarrollo de hábitos de atención y de conexión.<sup>24</sup>

En la introducción de *Teaching the Literature of Climate Change*, Debra J. Rosenthal<sup>25</sup> propone la literatura como una herramienta pedagógica capaz de abordar las dimensiones éticas, afectivas y políticas de la crisis climática, frecuentemente relegadas por los enfoques tecnocientíficos. Para ella, la literatura acerca del cambio climático y la degradación ambiental posibilita cuestionar patrones sociales que promueven la exclusión de muchos, por ejemplo, en la forma de racismo climático. De esta manera, la autora plantea la necesidad de enfoques educativos que puedan trabajar con la complejidad abordada en la literatura, favoreciendo formas críticas y sensibles de comprender y habitar un mundo en crisis.

El patrimonio poético de diversas regiones de Chile, así como el de los pueblos indígenas, aborda con frecuencia historias y condiciones relacionadas con el trauma, la violencia, la escasez, la degradación, la exclusión y el sufrimiento presentes en la memoria de los pueblos y sus lugares. Estas historias y condiciones humanas suponen una complejidad en términos educativos que no está únicamente relacionada con los

desafíos intelectual y técnico que suponen, sino también con el hecho de que su enseñanza puede desestabilizar la imagen que las personas tienen de sí mismas y del mundo; por ello, pueden generar fuertes resistencias.<sup>26</sup> Esta complejidad, más que como un inconveniente, puede ser vista como una oportunidad. Para Deborah Britzman<sup>27</sup> la resistencia que activan es una precondition para aprender a partir del conocimiento y la base misma del conocimiento, ya que son experimentadas como interferencias. Para ella,<sup>28</sup> abordar tópicos o conocimientos complejos en la educación formal es una condición necesaria para ofrecer espacios de reparación social. En otras palabras, mientras los espacios educativos continúen evitando trabajar con tópicos complejos, los estudiantes serán incapaces de analizar y entender las fracturas sociales, la profunda violencia y el rechazo hacia la diversidad humana.

Desde el giro afectivo en educación<sup>29</sup> se plantea la necesidad de abordar historias y condiciones complejas. Megan Boler y Michelinos Zembylas,<sup>30</sup> por ejemplo, reconocen los valores pedagógicos del malestar y la incomodidad, entendidos como una oportunidad para cuestionar certezas y supuestos, habitar la ambigüedad y abrir nuevas formas de comprender el mundo y nuestras relaciones con otros. Al igual que Britzman, los autores sostienen que este proceso involucra tanto trabajo cognitivo como emocional.<sup>31</sup> Algunos autores sugieren que abordar conocimientos complejos implica trabajar en la habilitación de un espacio valiente en contraposición a la noción de un espacio seguro.<sup>32</sup>

El primero en proponer la idea de *espacio valiente* fue Robert Boostrom, quien reflexiona acerca de la noción de espacio seguro como una metáfora educacional imposible<sup>33</sup> y propone que en realidad la educación debería invitar a las infancias a “ser valientes porque, en el camino, vamos a estar ‘vulnerables y expuestos’; vamos a encontrarnos con imágenes que son ‘alienantes y perturbadoras’. Vamos a estar muy inseguros”.<sup>34</sup> Con esta propuesta, Boostrom plantea la necesidad de trabajar desde el conflicto, sin evitarlo ni negarlo, como supone la metáfora del espacio seguro.

A partir de la crítica de Boostrom a la noción de espacio seguro y de su propuesta de un espacio valiente, diversos autores han desarrollado reformulaciones.<sup>35</sup> Zembylas destaca que el malestar y el conflicto forman parte de la experiencia educativa, sin abandonar una preocupación ética por las emociones de los estudiantes.<sup>36</sup> Arao y Clemens, por su parte, proponen una versión del espacio valiente para la educación en diversidad y justicia social, que combina la disposición a asumir riesgos con la construcción de acuerdos que permitan sostener conversaciones complejas.<sup>37</sup>

Desde las perspectivas situadas en el lugar, las y los mediadores de lectura enfrentan el desafío pedagógico de contribuir a la reparación social mediante el abordaje de historias y memorias difíciles de transitar para las comunidades con las que trabajan.<sup>38</sup> El supuesto pedagógico es que, mientras los espacios educativos continúen evitando trabajar con conocimientos complejos, las infancias tendrán mayores dificultades para comprender las fracturas sociales, la violencia estructural y el rechazo hacia la diversidad,<sup>39</sup> presentes en las manifestaciones culturales de sus regiones. Por tanto, para contribuir a la posibilidad de habitar mundos cada vez más diversos —marcados por la movilidad, la migración y la interdependencia— resulta necesario prestar atención a aquello que produce tensiones, asperezas y disputas en nuestras formas de convivir.<sup>40</sup>

La literatura en general ofrece múltiples posibilidades para mediar asuntos complejos vinculados a la crisis socioambiental<sup>41</sup> y particularmente la poesía por su capacidad de conectar lo intelectual con lo sensorial y lo afectivo.<sup>42</sup>

Los temas más frecuentes en la poesía local se relacionan con la degradación y destrucción de los bosques, la contaminación y el secado intencionado de las aguas, la planificación de zonas de sacrificio y las formas desiguales en que estas problemáticas afectan tanto a las personas (según su clase social, etnia y/o raza) como a lo no humano. Además, se aborda la complicidad humana con estos procesos y el dolor que eso implica para las

personas. En consecuencia, estas problemáticas se entrecruzan con el racismo y el clasismo, presentes en muchos poemas de autoras y autores de la Región de Los Ríos. Las mediadoras del estudio clasifican a la poesía que abordan estas problemáticas como de tópico complejo, ya que transmiten cuestiones conocidas y reiteradas que, sin embargo, suelen pasarse por alto en la educación infantil debido a la complejidad que implica leerlos: su lectura puede gatillar tensiones y reacciones emocionales intensas. ¿Cuáles son las implicancias y oportunidades de leer esta poesía con infancias desde la perspectiva de las artes?

Desde la educación artística, las artes entendidas como experiencia<sup>43</sup> están imbricadas con la experiencia de vivir. Maxine Greene, filósofa de la educación estadounidense, sostiene que las artes surgen de la transformación de lo cotidiano y de su ficcionalidad, por lo tanto poseen la capacidad de hacer visibles aspectos del mundo que suelen pasar inadvertidos por su familiaridad o por el sentido común.<sup>44</sup> Desde estos puntos de vista, la mediación lectora de poesía puede contribuir a un encuentro con la realidad que habilite significados desconocidos y a mirar el mundo desde perspectivas no previstas, haciendo visible y nombrando aquello que con frecuencia permanece velado.

La mediación de poesía, como mediación artística, está orientada a gatillar experiencias estéticas y sensoriales que permiten explorar, comprender y comunicar realidades complejas desde diferentes dimensiones. Por lo tanto, aunque la mediación lectora de poemas de conocimiento complejo puede contribuir al desarrollo de capacidades sociales, como la comprensión intercultural para enfrentar la crisis socioambiental, no puede reducirse únicamente a ese propósito. Es esperable permitir que los textos interpelen a sus lectores,<sup>45</sup> posibiliten interferencias con potencial de cambio, al tiempo que permiten, como propone Mary Oliver, tomar atención sensible del mundo en que vivimos.<sup>46</sup> Cuestión fundamental a la hora de abordar las dolorosas consecuencias que implica el bienestar humano de las sociedades modernas.<sup>47</sup>

## 1.2. La inocencia infantil: un supuesto que favorece la exclusión de ciertos textos en los espacios de la educación formal

La mediación lectora de tópicos complejos puede ser difícil de implementar en contextos escolares formales por diversas razones. Entre ellas destaca una concepción de niñas, niños y niñes como fundamentalmente inocentes y, por tanto, supuestamente incapaces de comprender temáticas complejas a través de la lectura.<sup>48</sup> La regulación del acceso a estos conocimientos busca proteger dicha idea de inocencia infantil, aun cuando esta sea discutible.<sup>49</sup> El mundo adulto suele justificar esta regulación bajo la creencia de que el acceso a tópicos complejos podría impactar negativamente en el desarrollo emocional y físico de las infancias. Sin embargo, esta exclusión ha sido ampliamente discutida y cuestionada por distintos autores.<sup>50</sup>

Restringir el acceso a ciertos saberes y textos ha llevado a niñas, niños y niñes a un espacio de vulnerabilidad y desconocimiento<sup>51</sup> que se contradice con sus vidas contemporáneas,<sup>52</sup> limita sus posibilidades de relacionarse con la diversidad<sup>53</sup> y los coarta a una realidad histórica sanitizada y silenciada.<sup>54</sup> Para convertirse en personas capaces de negociar de manera eficaz y ética sus interacciones, relaciones y experiencias cotidianas, así como de comprender su posicionalidad frente a las crisis sociales y ambientales, resulta fundamental que el mundo infantil tenga acceso a textos de tópicos complejos.

En este sentido, se adopta el enfoque de los nuevos estudios sociales de la infancia, que enfatiza la diversidad de los mundos infantiles en distintos contextos y su heterogeneidad según género, clase social, etnia y otros ejes de diferencia.<sup>55</sup> Por lo tanto, se considera que niñas, niños y niñes son sujetos sociales y políticos<sup>56</sup> y la mediación lectora en el abordaje de tópicos complejos se concibe como una práctica con alto potencial pedagógico para aprender a convivir con la diferencia, aspecto esencial para responder a las crisis más relevantes de nuestra sociedad.

Evitar mediar temáticas complejas durante la infancia refuerza la idea de que para convivir con la diversidad humana debemos trabajar hacia la erradicación del conflicto a través de la convivencia armónica. Por ejemplo, los enfoques teóricos que proponen al texto como una celebración de la diversidad cultural se sustentan en el supuesto de que al leer un texto que representa la diferencia, los niñas, niños y niñas pueden aprender a respetar y aprender a vivir en un mundo diverso.<sup>57</sup> Si bien esta mirada es relevante y ha sido ampliamente divulgada por quienes han luchado por prácticas pedagógicas más justas, no deja de ser una mirada que supone nuevos desafíos.<sup>58</sup> Para las académicas Macarena García González, Soledad Véliz y Claudia Matus el punto de vista que celebra la diferencia puede ser problemático porque resta la relevancia de la pedagogía para la diversidad que es aprender a transitar a través de las tensiones, contradicciones e incomodidades que vivir con la diferencia conlleva.<sup>59</sup> Siguiendo esta idea, para promover lecturas que no reproduzcan el racismo, homofobia, transfobia, misoginia y otras exclusiones, los textos que leemos en los espacios de la infancia deben desafiar formas superficiales de entender la diferencia y las crisis contemporáneas.<sup>60</sup>

Aun cuando la mediación de textos de tópicos complejos de la crisis socioambiental puede resultar desestabilizadora, debido a las preguntas éticas, afectivas y existenciales que moviliza, su valor pedagógico es esencial. Precisamente por ello, se requiere seguir investigando y desarrollando metodologías que permitan sostener las tensiones que estos textos hacen emerger. El desafío consiste en guiar procesos de lectura que faciliten interpretaciones sobre los textos en relación con las experiencias de vida de sus lectores y de los lugares que forman parte. Entonces, no se trata de leer los textos con distancia sino desde una perspectiva interpeladora que permita lecturas sensibles y que gatillen respuestas igualmente cuidadas ante las experiencias de violencia, exclusión y las relacionadas a memorias históricas traumáticas de los pueblos presentes en las sociedades que habitan.<sup>61</sup> En coherencia con esto, resuenan las palabras de Sonia Nieto en su prefacio al libro de Maria José Botelho y Masha Kabakow Rudman, con las que destaca que la lectura debería invitarnos a reflexionar no solo sobre las palabras del texto, sino sobre su significado en la vida y en el mundo.<sup>62</sup> En este sentido, aquellos textos frecuentemente excluidos de los espacios de lectura poseen un potencial significativo para generar prácticas lectoras que no solo sean más acogedoras de la diversidad, sino que permitan vivenciar, desde el plano sensible y simbólico, las experiencias a las que esos textos aluden —experiencias que no son ajenas a las de sus lectores, incluso cuando se trata de público infantil.

## 2. Metodología

Para abordar el problema de investigación se propuso un estudio cualitativo a partir de una metodología de investigación-acción participativa, orientada a comprender y transformar una práctica pedagógica desde dentro, otorgando un rol activo a la comunidad. En este caso, la comunidad corresponde al colectivo de mediadoras de lectura de la iniciativa *Bueno el cilantro, pero no tanto: lecturas situadas (BEC)*, que promueve la lectura con un enfoque situado en los lugares, y que actualmente es conformado por tres mediadoras con formación y trayectoria diversas.<sup>63</sup> Esto implica que el sujeto de estudio es el equipo de mediadoras.

La investigación-acción se concibe como un proceso recursivo, comúnmente descrito como una espiral ascendente de planificación, acción, observación y reflexión.<sup>64</sup> En el estudio aquí referenciado, las mediadoras llevan a cabo tres ciclos de investigación-acción en distintos contextos educativos (urbano particular, rural particular, urbano público y rural público), tomando como referencia el patrimonio bibliográfico local. Durante este proceso, una académica de la Universidad Simon Fraser, Canadá, asesora científicamente al equipo en la recolección, análisis e interpretación de datos, así como en la definición, implementación y evaluación de los planes de acción.

Cada ciclo se implementa en seis etapas y tiene una duración aproximada de seis meses. En cada uno, las mediadoras identifican un foco de mejora; explicitan, reflexionan y discuten los supuestos que orientan su

práctica; y, junto con la asesora, formulan preguntas de investigación. Estas son abordadas mediante el análisis de registros de bitácora, materiales audiovisuales y bibliografía académica especializada. A partir de los hallazgos obtenidos, diseñan e implementan un plan de acción orientado a ajustar sus prácticas de mediación lectora. Los resultados de cada ciclo alimentan el siguiente, permitiendo una revisión continua de la metodología.

Al finalizar los tres ciclos de investigación-acción, el equipo propone colectivamente una metodología de mediación lectora de poesía ajustada a la lectura de textos de tópicos complejos vinculados a la crisis socioambiental. En este ejercicio, van a elaborar una propuesta ética y pedagógica que resguarde a las infancias a la vez que las desafía a desactivar patrones de violencia como el racismo, el clasismo, el sexismo, la xenofobia, y la misantropía, entre otros que emergen como reacción frente a los resultados de la crisis socioambiental.

### 3. Presentación: Imágenes de Leonel Lienlaf: ser valientes para leer tópicos complejos

El primer ciclo de investigación-acción se articuló en torno al poema *Imágenes* de Leonel Lienlaf, poeta mapuche de Alepúe, Región de Los Ríos, Chile. Con sus versos, la lectura se mueve entre paisaje, degradación ambiental, control militar, memoria territorial y violencia espiritual: “Veo, / ejércitos de pinos / bailando sobre los restos del estero / y camiones blindados / empolvando las espaldas / de kai-kai”.<sup>65</sup> La lectura del poema abrió una pregunta: ¿cómo leer un lugar cuando este aparece atravesado por conflictos históricos que cargan con consecuencias espirituales, sociales y ambientales que conforman la experiencia cotidiana de quienes leen?

La primera orientación pedagógica, por medio de la que se intenta responder esta pregunta, y que fue activada como foco de mejora del plan de acción del primer ciclo de investigación consistió en activar un espacio valiente para la lectura.<sup>66</sup> Este viene a reemplazar la noción que manejaban las mediadoras BEC<sup>67</sup> de que era necesario activar un espacio seguro en sus sesiones de lectura con infancias. Este foco de mejora surge de sus primeras interacciones con la literatura educacional que propone abordar tópicos complejos. Específicamente se refiere a una idea introducida por Robert Boostrom en 1998, quien critica el espacio seguro como metáfora educacional que podría limitar la formación crítica de los y las estudiantes y elabora la necesidad de proponer una alternativa que invite a quienes estudian a asumir los riesgos que conllevan los procesos educativos cuando plantean entrar en relación con la realidad y su complejidad.<sup>68</sup> Con estas ideas en mente las mediadoras diseñan las estrategias pedagógicas para leer *Imágenes* junto a infancias en un espacio que les invite a interactuar de manera valiente y comprometida con la lectura.

La propuesta visual desarrollada para la lectura del poema buscó representar el lugar de enunciación del poeta y no ilustrar las imágenes evocadas por los versos del poema. Esta decisión anticipó el desplazamiento metodológico central contenido en el plan de acción: pasar de la construcción de un “espacio seguro” a la configuración de un “espacio valiente”. Representar el lugar desde donde el poeta se sitúa para describir lo que ve, permitió preguntas orientadas a reconocer por una parte la posicionalidad del poeta y por otra el lugar desde donde cada lector mira. La pregunta acerca del lugar desde donde nos situamos implica mirarnos y reconocer nuestra posicionalidad en el espacio, y eso supone valentía.<sup>69</sup> En ese sentido, la mediación no se orientó a leer el poema con distancia, sino a abrir un espacio para dejarse afectar por él en el reconocimiento de los conflictos que señala y las propias implicancias como condición del proceso lector.<sup>70</sup> En este sentido, el diseño del ciclo dialoga con la propuesta de la pedagogía del malestar, o *pedagogy of discomfort* ampliamente desarrollada por Boler y Zembylas, quienes advierten que los procesos educativos orientados a la justicia social-ambiental- implican sostener tensiones inevitables, ya que interpelan creencias arraigadas que en algunos casos tienen relación con la propia biografía y posiciones de más o menos privilegio.<sup>71</sup> Asumir el malestar como

dimensión constitutiva de la lectura supone sostener la complejidad reflexivamente, al tiempo que se busca cuidar que la interpelación no se transforme en imposición normativa.

La metodología de mediación de poemas BEC propone leer en tres sesiones el mismo poema, en dinámicas de lectura compartida, lectura coral y conversación literaria. Cada sesión tiene actividades e intenciones diferentes. A continuación se alude a ellas según las sesiones del primer plan de acción de la investigación. En la primera sesión, se conversó acerca de la activación del espacio valiente y se propuso algunas reglas para su implementación.<sup>72</sup> Luego, la conversación literaria estuvo orientada a la descripción del texto y de la imagen y a resolver dudas acerca de qué son las plantaciones de pinos, los esteros, los camiones blindados, y kai-kai. También conocer aspectos generales de la biografía del autor y su rol en la revitalización de la lengua del pueblo Mapuche. Con la segunda sesión, realizada frente a plantaciones forestales adultas y extensos terrenos forestales cosechados, se intenciona una lectura situada. El paisaje forestal como espacio inmediato de los y las lectoras permitió una conexión más cercana con el poema, permitió relacionarlo con sus experiencias y a comprender sus imágenes en relación íntima. La valentía, en este sentido, no consistió en radicalizar las opiniones, sino en el reconocimiento de la propia posición dentro del paisaje que el poema señala. La tercera sesión incorporó un ejercicio de representación visual mediante la técnica del cadáver exquisito, práctica relacionada al movimiento surrealista, para imaginar colectivamente a Kai Kai y otorgarle un rol en ese territorio devastado por la cosecha forestal de grandes extensiones. Este desplazamiento hacia la creación simbólica permitió elaborar preguntas sobre agencia, lugar e implicancia frente a la degradación ambiental.

## 4. Análisis y discusión

El análisis de los resultados del primer ciclo de investigación se organiza en tres casos que dan cuenta de diferentes tensiones. Estas propiciaron a su vez una reflexión que condujo a las mediadoras a reconocer que, cada vez que la lectura generaba una tensión, ya fuera interpersonal o en forma de introspección, ellas tendían a intervenir mediante comentarios, preguntas o respuestas orientadas a atenuar, eludir o resolver con rapidez la incomodidad que abría esa tensión. Esta inclinación a neutralizar la incomodidad se convirtió en un elemento clave para formular el foco de mejora del siguiente ciclo de investigación-acción.

### 4.1. Tensión interpersonal mediadora-estudiantes. Sostener la propia incomodidad: mediación lectora ante reacciones misantrópicas en el contexto de la crisis ambiental

La primera reacción de un curso combinado de primero a tercero básico, al leer el poema *Imágenes* de Leonel Lienlaf, consistió en un rechazo generalizado hacia la humanidad como responsable de la destrucción ambiental. Las reacciones de las infancias se expresaron en afirmaciones tales como: “todos los humanos deberían morir”, “Síííí, muerte a los humanos”, “la única forma, pero la única única, de solucionar esto es matando a todos los humanos de la Tierra, a todos”, “Kai-kai debería matar a todos los malos”, “Son unos imbéciles tontos por matar a tantos animales, deberían morir”. Rápidamente la mediadora les dice: “pero, yo no les pedí que pensarán en una solución”. Ella estaba incómoda con la respuesta de los niños, no podía creer que los efectos de esa lectura fueran una reacción tan radical y violenta. Intentó hacer razonar al grupo mediante preguntas: “¿Están seguros de lo que dicen?; ¿Logran prever las consecuencias implicadas en matar a toda la humanidad? Por ejemplo, matar a toda la humanidad implicaría nuestra propia muerte y la de nuestros seres queridos y eso traería demasiado dolor, ¿están seguros de lo que dicen?” La respuesta a estas preguntas adoptó un tono performativo: “los niños y niñas cantaron en coro ‘sí, todos los humanos deben morir’ mientras hacían pequeños brincos”.<sup>73</sup> En consecuencia, reconoció la necesidad de encontrar una estrategia para continuar el diálogo, pues, tal como se estaba desarrollando, la conversación corría el riesgo de clausurarse en una afirmación moral absoluta.<sup>74</sup> Pero, a pesar de que sabía lo importante de continuar, la tensión entre la

visión radical de todo el curso y su propia postura se lo impidió, postergando la conversación hacia un momento que finalmente no se concretó.<sup>75</sup>

Si se pone atención a las reacciones de las infancias, es posible interpretar sus respuestas como una forma de negar la propia implicación en aquello que el poema pone en juego.<sup>76</sup> Al condenar a la humanidad como un todo, el problema se resiste,<sup>77</sup> ya que queda situado en un otro distante; en ese momento, quienes estaban en la sala de clases dejan de reconocerse como parte de aquello que criticaban. Las infancias se refieren a “los humanos” y no a “nosotros, los humanos”. De hecho, cuando la mediadora los interpela y les dice que matar a la humanidad implicaría la propia muerte y la de sus familias, los niños y niñas insisten en que son “los humanos” quienes deben morir. Frente a este distanciamiento, la mediación del poema no permitió habilitar el potencial que Rosenthal atribuye a la literatura para interrogar e interpelar el mundo de quienes leen, ya que no se llegó a cuestionar las dinámicas racistas que, como sugiere el poema, han contribuido a la degradación del mundo mapuche en sus dimensiones espirituales, sociales y materiales.<sup>78</sup>

Si se presta atención en la incomodidad de la mediadora, se hace evidente que su rechazo a la maldad presente en las infancias la llevó apresuradamente a detener la conversación. A pesar de sus intentos, su reacción deja ver cómo operó el deseo de mantener vigente la noción de inocencia infantil, esta vez negando la posibilidad de que los niños expresen ideas violentas y destructivas.<sup>79</sup> Esta tendencia cerró la posibilidad de que las infancias experimentaran y reconocieran la propia ambivalencia, ambigüedad y contradicción, cuestión fundamental para Britzman. Si las infancias no tienen la posibilidad de experimentar y expresar maldad, lo más esperable es que más adelante la localicen fuera y sean incapaces de ver cómo también está dentro y en disputa.<sup>80</sup>

Desde la perspectiva metodológica, la reacción de los niños y niñas confirmó la importancia del espacio valiente porque no basta con habilitar la expresión emocional;<sup>81</sup> Es necesario acompañar el tránsito desde la indignación hacia una reflexión que complejiza las causas y evite el refugio en abstracciones totalizantes como forma de resolución. Igualmente importante es prestar atención a las formas en que aparece la idea y creencia de inocencia infantil y cómo esta opera para limitar la complejidad, la ambivalencia.<sup>82</sup>

#### 4.2. Tensión interpersonal entre pares. “Todo es maravilloso” o “todo es terrible”: la confrontación evitada

Durante la segunda sesión de lectura con un quinto básico, se activó una tensión interpersonal entre estudiantes a partir de dos miradas contrapuestas frente al paisaje intervenido por la actividad industrial. La actividad consistió en visitar primero un bosque y luego los bordes de un terreno forestal colindante. En este segundo sitio se realizó una nueva lectura del poema y se entregó a cada estudiante un cartón con una mirilla que simulaba ser el ojo del poeta. La provocación pedagógica consistió en: “Ahora que miran desde los ojos del poeta, ¿cómo son las imágenes que veo? ¿Qué me pasa cuando pongo mi atención en ellas?”<sup>83</sup>

A partir de esta mediación emergieron dos posiciones claramente diferenciadas. Un grupo minoritario sostuvo que las imágenes observadas no tenían nada particular. Minimizaron o normalizaron la transformación del paisaje y enfatizaron la belleza percibida del entorno forestal. Esta postura, que podría sintetizarse como “todo es maravilloso”, opera como un mecanismo de negación del problema.<sup>84</sup> Siguiendo a Britzman y a quienes teorizan a partir de su conceptualización, esta negación evidencia una forma de resistir la complejidad del tópico.<sup>85</sup> La mediadora reconoció esta mirada como legítima y optó por escucharla sin confrontarla. Sin embargo, advirtió que esta posición dificulta la problematización del tópico complejo, pues tiende a invisibilizar las tensiones socioambientales implicadas.<sup>86</sup>

En contraste, un grupo mayoritario expresó incomodidad y preocupación. “Son imágenes incómodas porque yo creo que ahí había un bosque en el que poder entrar a jugar estar relajao, en el que había agua, aves y ranitas y muchas plantas; ahora solo hay pino y pino y pino y parece que está todo seco. ¿Para qué tanto?”, señaló una

estudiante. Otro, al leer a través de su mirilla un letrero que decía “zona custodiada por drones”, cuestionó por qué se protege la plantación y no el bosque, “¿qué es lo que deberíamos de cuidar?”.<sup>87</sup> Estas respuestas dan cuenta de los hábitos de atención y del espacio para la conexión afectiva con el lugar visitado que habilitó la mediación del poema.<sup>88</sup>

Aquí no se trató de una condena absoluta, como en el caso anterior, sino de una confrontación entre interpretaciones divergentes. Mientras unos naturalizan el paisaje productivo, otros lo problematizan. La tensión es entre pares que habitan el mismo lugar, pero lo significan de maneras diferentes. Desde la perspectiva metodológica, el desafío no radica en validar una posición por sobre la otra, sino en sostener la confrontación sin clausurarla ni diluirla: ¿Cómo interpelar discursos naturalizados que invisibilizan el conflicto sin avergonzar a quienes los sostienen? ¿Cómo evitar que la discusión derive en polarización o silencio?

Negación y denuncia funcionan como polos que simplifican la complejidad del tópico.<sup>89</sup> Por una parte, la negación impide entrar en relación con el conocimiento complejo al desconocer su existencia.<sup>90</sup> La denuncia, por su parte, lo desplaza hacia otros: “¿para qué tanto?”, dijo un estudiante culpando a los empresarios forestales.<sup>91</sup> Si bien la discusión literaria permitió que ambas visiones emergieran sin censura, ninguna favoreció una exploración más profunda de las tensiones planteadas por el poema. Para Britzman, profundizar en un tópico o conocimiento complejo requiere confrontar las propias contradicciones, ambivalencias y conflictos internos.<sup>92</sup> Boler, por su parte, destaca el potencial de los tópicos complejos para cuestionar creencias y supuestos arraigados, posibilidad que en este caso permaneció limitada.<sup>93</sup>

El espacio valiente exige generar condiciones para que las distintas posiciones dialoguen, se tensionen y se complejicen<sup>94</sup> a partir de la experiencia situada, al mismo tiempo que cada participante pueda confrontar sus propias ambivalencias y complejidad. Sin embargo, la mediadora evitó sostener esta confrontación. ¿Qué supuestos son necesarios visibilizar y problematizar para educar desde la complejidad, sosteniendo el conflicto aun cuando resulte incómodo?

#### 4.3. Tensión interna de las y los estudiantes. Cuando el malestar propio desplaza el del tópico complejo

En la conversación de cierre de la segunda sesión con un 5to básico aparece la dificultad de conversar acerca de los tópicos complejos presentes en el poema por la necesidad de nombrar la propia experiencia de dolor. Ante la pregunta formulada por una de las mediadoras: ¿Qué les pareció leer el poema esta vez, frente a la plantación forestal adulta y frente a grandes extensiones de terreno forestal cosechado?, y ¿Cómo se sintió leer allí? Hubo respuestas que aludieron al bienestar que les trajo la actividad en contraste con un malestar propio que es percibido con sensación de injusticia: “Se sintió muy bien a pesar de ver la destrucción porque estar encerrados todo el día en una sala de clases es algo que no me gusta”, “para mí fue el mejor momento del año porque pude salir del colegio, yo paso encerrada ahí o en mi casa o en la de mi abuelita. Entonces, la verdad es que me gustó mucho poder salir y leer fuera de la sala”.<sup>95</sup>

Cinco de dieciocho estudiantes elaboraron comentarios en esta línea. Estas intervenciones evidencian una tensión interna entre la experiencia de injusticia ambiental, espiritual y racial que propone el poema y la de la vivencia personal de encierro que reclama reconocimiento. El malestar propio irrumpe y desplaza al menos momentáneamente la posibilidad de sostener el tópico complejo socioambiental en un plano colectivo. Si bien estas respuestas dan cuenta de las conexiones sensoriales y emocionales activadas durante la mediación — reconocidas como una de las potencialidades de la poesía para abordar la crisis ambiental—,<sup>96</sup> el desplazamiento hacia el propio malestar puede entenderse como una forma de resistir lo que el tópico complejo viene a mostrar.<sup>97</sup>

Durante el cierre, la mediadora opta por escuchar sin profundizar en estos comentarios. Esta decisión frena la oportunidad de explorar cómo el dolor individual puede operar tanto como obstáculo y como punto de entrada para complejizar el tópico. La tensión interna queda así enunciada, pero no trabajada, reforzando una forma sutil de evasión del conflicto tanto por parte de la mediadora, al no insistir, como por parte de las y los estudiantes que centraron sus respuestas en sí mismos. Siguiendo a Britzman, otra forma de interpretar la reacción de la mediadora es verla como síntoma de su propia dificultad para lidiar con la complejidad del poema, expresada en su deseo de que los y las estudiantes acepten las violencias expresadas en el poema como hechos.<sup>98</sup>

## Conclusiones y reflexiones finales: Napas subterráneas: una propuesta para tomar atención sensible

Los casos descritos muestran que mediar poesía de tópicos complejos no consiste únicamente en ponerla a disposición de las infancias y abrir espacios para la expresión y el diálogo. En los tres episodios analizados, la complejidad tendió a ser atenuada o desplazada: la condena absoluta de la humanidad dificultó reconocer la propia implicación y contradicciones en relación a lo leído; la confrontación entre interpretaciones divergentes de la actividad forestal fue evitada y ninguna probó profundidad; y el malestar personal desplazó lo planteado por el tópico complejo. Más que una dificultad exclusiva de las infancias, estas situaciones revelan las tensiones que enfrentan las propias mediadoras al trabajar con conocimientos complejos.

Los hallazgos sugieren que el desafío pedagógico no radica únicamente en seleccionar textos que aborden problemáticas relevantes, sino en desarrollar metodologías capaces de acompañar la incomodidad, la ambivalencia y el conflicto sin clausurarlos prematuramente. Para ello, es fundamental que quienes median este tipo de textos estén dispuestos a examinar cómo sus propias concepciones sobre la infancia y sus reacciones frente al malestar pueden incidir en la profundidad con que se abordan estos temas. Desde esta perspectiva, la mediación artística requiere generar condiciones para que estudiantes y mediadoras puedan reconocer sus propias implicaciones, confrontar contradicciones y permanecer en conversación con aquello que resulta difícil de pensar, sentir o nombrar.

Si bien existen sólidos argumentos para abordar tópicos complejos desde edades tempranas, toda mediación debe resguardar la integridad de quienes participan. Eso implica que sus resultados no pueden ser producir vergüenza ni culpa,<sup>99</sup> sino habilitar una sensibilidad ante el mundo y un concepto amplio del ser que permita la capacidad para sostener la incomodidad implicada en tensiones y conflictos.<sup>100</sup>

En el próximo ciclo de investigación-acción, las mediadoras BEC trabajarán con *Napas subterráneas*, de la poeta valdiviana Camila Almendra. La experiencia buscará hacer visibles las tensiones que emerjan durante la lectura y sostenerlas sin clausurarlas prematuramente. El poema invita a prestar atención, de manera sensible, a las aguas subterráneas, a los vínculos que nos sostienen y a la fragilidad de estos frente a la traición humana.

## Agradecimientos

Proyecto “Niñez y lectura: propuesta de mediación lectora para acceder al patrimonio bibliográfico de Los Ríos que aborda tópicos complejos” folio 760453. Fecha de Inicio : 04-2025 al 04-2027. Financiado por Fondo del Libro y la Lectura / Investigación /

## Bibliografía

- Almendra, Camila. *Pistila del gen lumínico*. Valdivia: Tinta Negra Microeditorial, 2024.
- Arao, Brian y Kristi Clemens. “From Safe Spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue around Diversity and Social Justice”. En *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators*, editado por Lisa M. Landreman, 135-150. Sterling, VA: Stylus, 2013.
- Barton, Georgina. *Developing Literacy and the Arts in Schools*. New York: Routledge, 2020.
- Bishop, Rudine Sims. “Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors”. *Perspectives* 6, n.º 3 (1990): ix-xi.
- Botelho, Maria José y Masha Kabakow Rudman. *Critical Multicultural Analysis of Children’s Literature: Mirrors, Windows, and Doors*. New York: Routledge, 2009. <https://doi.org/10.4324/9780203885208>
- Boler, Megan. “A Pedagogy of Discomfort: Witnessing and the Politics of Anger and Fear”. En *Feeling Power: Emotions and Education*, 175-202. New York: Routledge, 1999.
- Boler, Megan y Michalinos Zembylas. “Pedagogies of Difference and the Pedagogy of Discomfort”. En *Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference in Everyday Life*, editado por Peter Pericles Trifonas, 110-136. New York: Peter Lang, 2003.
- Boostrom, Robert. “‘Safe Spaces’: Reflections on an Educational Metaphor”. *Journal of Curriculum Studies* 30, n.º 4 (1998): 397-408. <https://doi.org/10.1080/002202798183549>
- Britzman, Deborah. *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany: State University of New York Press, 1998.
- Britzman, Deborah P. “Teacher Education in the Confusion of Our Times”. *Journal of Teacher Education* 51, n.º 3 (2000): 200-205. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003007>.
- Darling, Linda Farr. “Research and Remembrance in a Rural Community: A Step toward Ethical Learning”. En *Doing Educational Research in Rural Settings: Methodological Issues, International Perspectives and Practical Solutions*, editado por Simone White y Michael Corbett, 151-165. New York: Routledge, 2014.
- Dewey, John. *Art as Experience*. New York: Perigee Books, 2005.
- Díaz-Díaz, Claudia y Jessica Willows. “Grappling with Wicked Problems: Teacher Professionalism and Pedagogical Mappings for Reparative Futures”. *Critical Studies in Education* 66, n.º 5 (2024): 648-663. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2386990>
- Duarte, Claudio. *Infancias contemporáneas*. Santiago: LOM, 2013.
- Duarte-Duarte, Jakeline. “Infancias contemporáneas, medios y autoridad”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 11, n.º 2 (2013): 461-472. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.11.2.929>
- Flensner, Karin K. y Marie von der Lippe. “Being Safe from What and Safe for Whom? A Critical Discussion of the Conceptual Metaphor of ‘Safe Space’”. *Intercultural Education* 30, n.º 3 (2019): 275-288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>

- García-González, Macarena. "Narrando la Dictadura a la Infancia. Imágenes que trafican significados". *Catedral Tomada: Revista de crítica literaria latinoamericana / Journal of Latin American Literary Criticism* 5, n.º 9 (2017). <https://doi.org/10.5195/ct/2017.243>
- García González, Macarena. *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2021.
- García-González, Macarena, Soledad Véliz y Claudia Matus. "Think Difference Differently? Knowing/Becoming/Doing with Picturebooks". *Pedagogy, Culture & Society* 28, n.º 4 (2019): 543-562. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1667858>
- Gobierno Regional de Los Ríos. *Plan de la Lectura Región de Los Ríos 2021-2026*. <https://mesaregionaldellibroylalecturalosrios.blogspot.com/p/plan-de-la-lectura-los-rios-2021-2026.html>
- González, María José. "Literatura infantil chilena y dictadura: ¿un silencio elocuente?" *Revista Digital de Libros y Literatura Infantil y Juvenil HUV* 17 (2014).
- Greene, Maxine. *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó, 2005.
- Herrero, Yayo y Verónica Gago. *Ecofeminismos: la sostenibilidad de la vida*. Barcelona: Icaria, 2023.
- Kemmis, Stephen y Robin McTaggart. "Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere". En *The Sage Handbook of Qualitative Research*, editado por Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, 559-603. 3.ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.
- Lienlaf, Leonel. *La luz cae vertical: Antología bilingüe*. Barcelona: Lumen, 2006.
- Maczyńska, Magdalena. "Here and Now: Using Poetry to Resist Alienation in the Climate Change Classroom". En *The Existential Toolkit for Climate Justice Educators: How to Teach in a Burning World*. Oakland: University of California Press, 2024.
- Nieto, Sonia. Prefacio a *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*, de Maria José Botelho y Masha Kabakow Rudman, ix-xi. New York: Routledge, 2009.
- Oliver, Mary. *Our World*. Fotografías de Molly Malone Cook. Boston: Beacon Press, 2009.
- Peña Forero, Nohora Constanza. "Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: Construcciones posibles desde la escuela y el aula". *Infancias Imágenes* 16, n.º 2 (2017): 228-241. <https://doi.org/10.14483/16579089.12268>
- Rosenthal, Debra J. "Introduction". En *Teaching the Literature of Climate Change*, editado por Debra J. Rosenthal, 1-8. New York: Modern Language Association of America, 2024.
- Sundberg, Juanita. "Tracing Race: Mapping Environmental Formations in Environmental Justice Research in Latin America". En *Environmental Justice in Latin America: Problems, Promise, and Practice*, editado por David V. Carruthers. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262033725.003.0002>
- Robinson, Kerry H. *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood: The Contradictory Nature of Sexualities and Censorship in Children's Contemporary Lives*. London: Routledge, 2013.
- Taylor, Affrica. "Troubling Childhood Innocence: Reframing the Debate over the Media Sexualisation of Children". *Australasian Journal of Early Childhood* 35, n.º 1 (2010): 48-57.
- Taylor, Affrica. *Reconfiguring the Natures of Childhood*. New York: Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203582046>
- Taylor, Affrica y Miriam Giugni. "Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities". *Contemporary Issues in Early Childhood* 13, n.º 2 (2012): 108-119. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.108>

- Taylor, Lisa K. "Against the Tide: Working with and against the Affective Flows of Resistance in Social and Global Justice Learning". *Critical Literacy: Theories and Practices* 7, n.º 2 (2013): 58-68.
- Vergara, Andrea, Mónica Peña, Paulina Chávez y Enrique Vergara. "Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso". *Psicoperspectivas* 14, n.º 1 (2015): 55-65. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Vulliamy, Luis. *Rito de viento y de madera (Antología poética 1954-1988)*. Selección de Ernesto Pfeiffer. Prólogo de Elicura Chihuailaf. Santiago: Colección Poesía, 2017.
- Zambrano, María. *Poesía y filosofía*. 4.ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Zembylas, Michalinos. "Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo". *Propuesta Educativa* 1, n.º 51 (2019): 15-29.
- Zembylas, Michalinos. "Theorizing 'Difficult Knowledge' in the Aftermath of the 'Affective Turn': Implications for Curriculum and Pedagogy in Handling Traumatic Representations". *Curriculum Inquiry* 44, n.º 3 (2014): 390-412. <https://doi.org/10.1111/curi.12051>.
- Zembylas, Michalinos. "'Pedagogy of Discomfort' and Its Ethical Implications: The Tensions of Ethical Violence in Social Justice Education". *Ethics and Education* 10, n.º 1 (2015): 1-12. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>
- Zembylas, Michalinos y Claire McGlynn. "Discomforting Pedagogies: Emotional Tensions, Ethical Dilemmas and Transformative Possibilities". *British Educational Research Journal* 38, n.º 1 (2012): 41-59.

## Notas

- 1 Kerry H. Robinson, *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood* (UK: Routledge, 2013). Análisis crítico sobre cómo la idea moderna de "inocencia infantil" se ha construido históricamente y cómo esta noción regula qué conocimientos se consideran apropiados para las infancias, con efectos políticos y pedagógicos en prácticas educativas y culturales.
- 2 Deborah Britzman, *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning* (Albany: State University of New York Press, 1998). Obra clave para el giro afectivo en educación y los estudios psicoanalíticos, que propone el concepto de *Difficult Knowledge* -traducido como *conocimiento complejo*-, para nombrar la dificultad de abordar ciertos temas, comúnmente eludidos en contextos escolares, porque activan ambivalencias, tensiones, resistencias y conflictos; Lisa K. Taylor, "Against the Tide: Working with and against the Affective Flows of Resistance in Social and Global Justice Learning," *Critical Literacy: Theories and Practices* 7, n.º 2 (2013): 58-68. Desde el giro afectivo y el concepto de *difficult knowledge*, la autora analiza las resistencias de estudiantes frente a conocimientos que cuestionan sus identidades, privilegios y formas de comprender el mundo. Y propone comprenderlas como oportunidades pedagógicas para la reflexión crítica y para habilitar nuevas formas de convivir.
- 3 Este equipo de mediadoras conforma, desde 2022, la iniciativa de fomento y mediación lectora "Bueno el cilantro, pero no tanto: lecturas situadas". Sus trayectorias y vínculos con la mediación lectora y el mundo escolar son diversos. Rosario Oyanedel es profesora de Artes Visuales, ilustradora de poesía y artista visual. Ha trabajado durante más de diez años en escuelas de contexto rural y es Magíster en Estudios Educativos por la University of British Columbia. Carmen Paz Acuña es profesora de Inglés, especializada en educación medioambiental y mediación lectora, sus últimos años de profesión los ha desarrollado en una escuela de contexto rural. Odette Johnson es ingeniera agrónoma y Magíster en Desarrollo Rural por la Universidad Austral de Chile, tiene una especialización en huertos escolares y trabaja hace más de once años en una escuela de contexto rural.
- 4 John Dewey, *Art as Experience* (New York: Perigee Books, 1980). En este texto, el autor desarrolla la idea de que lo estético emerge de la interacción sensible entre las personas y el mundo, cuando una experiencia adquiere continuidad, intensidad y significado. Desde esta perspectiva, crear y percibir arte implica atención, relación, emoción y participación activa con el mundo vivido. Maxine Greene, *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social* (Barcelona: Graó, 2005). Acá, Greene se refiere a las artes como experiencias capaces de ampliar la sensibilidad, la conciencia crítica y la capacidad de ver lo que normalmente pasamos por alto debido a

- las estructuras que limitan la vida individual y colectiva. Desde esta perspectiva, la educación artística favorece formas más atentas, éticas y participativas de habitar el mundo.
- 5 Luis Vulliamy, *Rito de viento y de madera (Antología poética 1954-1988)*, selección de Ernesto Pfeiffer, pról. de Elicura Chihuailaf (Santiago: Colección Poesía, 2017).
  - 6 Los centros educativos en los que trabajan atienden a estudiantes y párvulos pertenecientes mayoritariamente a familias mapuche y chilenas, así como, en menor proporción, a familias de otros países del continente.
  - 7 e.g. Rudine Sims Bishop, "Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors", *Perspectives* 6, n.º 3 (1990): ix-xi.
  - 8 Macarena García-González, Soledad Véliz y Claudia Matus, "Think Difference Differently? Knowing/Becoming/Doing with Picturebooks", *Pedagogy, Culture & Society* 28, n.º 4 (2019): 543-62, 1//doi.org/10.1080/14681366.2019.1667858; Britzman *Lost Subjects, Contested Object*
  - 9 Maria José Botelho y Masha Kabakow Rudman, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors* (New York: Routledge, 2009). 0g/10.4324/9780203885208.
  - 10 Britzman, *Lost Subjects, Contested Objects*.
  - 11 Macarena García González, "Las emociones en el borde: temas tabúes y ansiedades adultas", en *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil* (Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2021), 51-64. La autora examina cómo la ficción infantil que aborda conocimientos complejos es excluida de las actividades con infancias, y cuestiona las perspectivas adultocéntricas para proponer una lectura crítica sobre los repertorios emocionales promovidos en las actividades de lectura a la vez que ofrece experiencias que demuestran los potenciales beneficios de esa alternativa; García-González, Véliz y Matus, "Think Difference Differently?"; Britzman *Lost Subjects, Contested Objects*.
  - 12 Affrica Taylor, *Reconfiguring the Natures of Childhood* (New York: Routledge, 2013). ">0.4324/9780203582046. En este texto, la autora cuestiona la idea de inocencia infantil, argumentando que esta tiende a construir a niñas y niños como seres pasivos que deben ser protegidos del conflicto, la complejidad y las problemáticas del mundo. Para ella, esta visión restringe la agencia de las infancias y dificulta reconocerlas como sujetos relacionales. Botelho y Kabakow Rudman, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*.
  - 13 Juanita Sundberg, "Tracing Race: Mapping Environmental Formations in Environmental Justice Research in Latin America", in David V. Carruthers (ed.), *Environmental Justice in Latin America: Problems, Promise, and Practice* (Cambridge, MA: MIT Press, 2008). <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262033725.003.0002>. En este artículo, la autora sostiene que muchas luchas y discursos ambientalistas en América Latina han tendido a invisibilizar las dimensiones raciales que estructuran los conflictos socioambientales, sin problematizar suficientemente cómo el racismo y las herencias coloniales organizan quiénes son considerados plenamente humanos, qué territorios son sacrificables y qué conocimientos ambientales son legitimados. Concluyendo la reproducción de patrones racistas desde el ambientalismo.
  - 14 Britzman *Lost Subjects, Contested Objects*; García-González, Véliz y Matus, "Think Difference Differently?"; Megan Boler, "The Pedagogy of Discomfort", en *Feeling Power: Emotions and Education* (New York: Routledge, 1999), 175-202. En este capítulo, Boler centra la discusión en las dimensiones ética y política de las emociones en educación y propone "una pedagogía del malestar". La autora toma el trabajo de Britzman para pensar aquellos conocimientos que generan resistencia emocional porque cuestionan las identidades, creencias y posiciones morales de quienes aprenden, pero a diferencia de Britzman, lo hace desde una perspectiva compartida, social y comunitaria, más que individual.
  - 15 El proyecto se llama "Niñez y lectura: propuesta de mediación lectora para acceder al patrimonio bibliográfico de Los Ríos que aborda tópicos complejos" y su folio es el 760453.
  - 16 Yayo Herrero y Verónica Gago, *Ecofeminismos: la sostenibilidad de la vida* (Barcelona: Icaria Editorial, 2023). Ensayo ecofeminista que analiza cómo las lógicas extractivistas, patriarcales y coloniales amenazan los territorios y los cuerpos para situar a las luchas feministas y comunitarias en torno a la sostenibilidad de la vida y el cuidado como formas de resistencia y transformación; Sundberg, "Tracing Race: Mapping Environmental Formations in Environmental Justice Research in Latin America"; Debra J. Rosenthal, introduction to *Teaching the Literature of Climate Change*, ed. Debra J. Rosenthal (New York: Modern Language Association of America, 2024), 1-8.
  - 17 Gobierno Regional de Los Ríos, *Plan de la Lectura Región de Los Ríos 2021-2026*. Política pública regional que orienta acciones de fomento lector, mediación y acceso al libro en el territorio, reconociendo la importancia del patrimonio bibliográfico local y de las prácticas lectoras comunitarias.

- 18 Michalinos Zembylas nos advierte que las pedagogías que abordan conocimientos complejos y se proponen trabajar a partir del malestar tienen implicancias que podrían derivar en violencia ética, por lo mismo esta investigación se propone tomar consideraciones éticas y pedagógicas para no generar un problema aún mayor al existente y cuidar la integridad de las infancias: Michalinos Zembylas, “‘Pedagogy of Discomfort’ and Its Ethical Implications: The Tensions of Ethical Violence in Social Justice Education”, *Ethics and Education* 10, n.º 1 (2015): 1-12, doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274
- 19 Robinson, *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood*.
- 20 Zembylas, “‘Pedagogy of Discomfort’ and Its Ethical Implications”; Michalinos Zembylas, “Theorizing ‘Difficult Knowledge’ in the Aftermath of the ‘Affective Turn’: Implications for Curriculum and Pedagogy in Handling Traumatic Representations”, *Curriculum Inquiry* 44, n.º 3 (2014): 390-412, tt111/curi.12051; Zembylas, Michalinos. “Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo”. *Propuesta Educativa* 1, n.º 51 (2019): 15-29.
- 21 Robert Boostrom, “‘Safe Spaces’: Reflections on an Educational Metaphor”, *Journal of Curriculum Studies* 30, n.º 4 (1998): 397-408, 49/10.1080/002202798183549. En este influyente artículo para las pedagogías relacionadas al “giro afectivo”, el autor propone que la educación no debe buscar eliminar el conflicto ni su consecuente malestar, sino generar condiciones para abordarlos con valentía. Plantea la necesidad de espacio valiente (*brave space*) porque entiende el aprendizaje como una experiencia que implica vulnerabilidad, riesgo e incertidumbre.
- 22 María Zambrano, *Poesía y filosofía*, 4.ª ed. (México: Fondo de Cultura Económica, 1996), 3.
- 23 Ibid.
- 24 Magdalena Mączyńska, “Here and Now: Using Poetry to Resist Alienation in the Climate Change Classroom”, en *The Existential Toolkit for Climate Justice Educators: How to Teach in a Burning World* (Oakland: University of California Press, 2024).
- 25 Rosenthal, introduction to *Teaching the Literature of Climate Change*.
- 26 Britzman *Lost Subjects, Contested Objects*; Taylor, “Against the Tide: Working with and against the Affective Flows of Resistance in Social and Global Justice Learning: 58-68.
- 27 Britzman *Lost Subjects, Contested Objects*, 118.
- 28 Deborah P. Britzman, “Teacher Education in the Confusion of Our Times”, *Journal of Teacher Education* 51, n.º 3 (2000): 200-205, 00.org/10.1177/0022487100051003007.
- 29 Michalinos Zembylas, “Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo”, *Propuesta Educativa* 1, n.º 51 (2019): 15-29. Este artículo resulta relevante porque reúne perspectivas contemporáneas sobre la afectividad y destaca sus implicancias pedagógicas, especialmente en relación con las dimensiones emocionales del aprendizaje.
- 30 Boler, “The Pedagogy of Discomfort”. Megan Boler y Michalinos Zembylas, “Pedagogies of Difference and the Pedagogy of Discomfort”, en *Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference in Everyday Life*, ed. Peter Pericles Trifonas (New York: Peter Lang, 2003), 110-136. En este artículo, los autores sostienen que las diferencias sociales y culturales no son naturales, sino producidas mediante discursos, silencios, hábitos emocionales y relaciones de poder. Frente a ello, proponen una “pedagogía del malestar”, capaz de cuestionar certezas, desestabilizar oposiciones binarias y abrir espacios educativos donde estudiantes y docentes puedan habitar la ambigüedad, el conflicto y el trabajo emocional como parte del aprendizaje y la transformación social.
- 31 Zembylas, “Theorizing ‘Difficult Knowledge’ in the Aftermath of the ‘Affective Turn’”.
- 32 Zembylas, “Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía”.
- 33 Boostrom, “‘Safe Spaces’: Reflections on an Educational Metaphor”.
- 34 Ibid., 407. Traducción de la autora.
- 35 Karin K. Flensner y Marie Von der Lippe, “Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’”, *Intercultural Education* 30, n.º 3 (2019): 275-288, .1oi.org/10.1080/14675986.2019.1540102
- 36 Zembylas, “Intentos por discernir”.
- 37 Arao, B. y K. Clemens, “From Safe Spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue around Diversity and Social Justice”, en *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators*, ed. L. M. Landreman, 135-150. Sterling, VA: Stylus, 2013.

- 38 e.g. Affrica Taylor y Miriam Giugni proponen repensar la inclusión en educación infantil desde la noción de *common worlds pedagogy*, entendiendo la convivencia como una experiencia relacional, política y más-que-humana. El texto resulta especialmente relevante para las pedagogías situadas porque plantea que aprender a vivir juntos implica habitar las tensiones, diferencias y responsabilidades que emergen en los lugares que compartimos. Affrica Taylor y Miriam Giugni, “Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities”, *Contemporary Issues in Early Childhood* 13, n.º 2 (2012): 108-119, 2.org/10.2304/ciec.2012.13.2.108; e.g. Linda Farr Darling, “Research and Remembrance in a Rural Community: A Step toward Ethical Learning”, in *Doing Educational Research in Rural Settings: Methodological Issues, International Perspectives and Practical Solutions*, eds. Simone White and Michael Corbett (New York: Routledge, 2014), 151-165.
- 39 Claudia Díaz-Díaz y Jessica Willows, “Grappling with Wicked Problems: Teacher Professionalism and Pedagogical Mappings for Reparative Futures”, *Critical Studies in Education* 66, n.º 5, .2oi.org/10.1080/17508487.2024.2386990. En este artículo, las autoras proponen repensar el rol docente frente a los llamados “problemas perversos” (*wicked problems*) —relativo a un tópico complejo—, como son la crisis socioambiental y las desigualdades estructurales, planteando la necesidad de nuevas cartografías pedagógicas orientadas a futuros reparativos que reconozcan la dimensión ética, política y relacional.
- 40 Taylor y Giugni, “Common Worlds”.
- 41 Rosenthal, ed., *Teaching the Literature of Climate Change* (New York: Modern Language Association of America, 2024).
- 42 Mączyńska, “Here and Now”.
- 43 Si bien esta idea es abordada por múltiples autores desde la educación de las artes, entre los que resalta Maxine Green e Imanol Agirre, la idea es propia del filósofo de la educación John Dewey y aparece por primera vez en *Art as Experience* (Nueva York: Minton, Balch & Company, 1934). Dewey sostiene que el arte no es un objeto aislado sino una forma intensificada de experiencia humana, inseparable de la vida cotidiana y de la interacción con el entorno; desde esta perspectiva, la experiencia estética implica procesos de percepción, emoción, imaginación y reflexión que tienen profundas implicancias pedagógicas y sociales.
- 44 Maxine Greene, *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change* (San Francisco: Jossey-Bass, 2008). Greene es filósofa de la educación y referente central de la educación artística crítica en Estados Unidos. En este libro sostiene que las artes, incluida la literatura, la música y las artes visuales, abren posibilidades de imaginación, interpretación y conciencia social al desnaturalizar lo cotidiano y hacer visibles sentidos velados.
- 45 Macarena García González, “Las emociones en el borde: temas tabúes y ansiedades adultas” en *Enseñando a Sentir* (Santiago: Metales Pesados 2021), 51-64.
- 46 Mary Oliver propone la necesidad de una atención con sentimiento involucrado para abordar el mundo, para ella, la verdadera atención implica una apertura empática hacia el mundo: “Attention without feeling, I began to learn, is only a report. An openness — an empathy — was necessary if the attention was to matter”. Mary Oliver, *Our World*, photographs by Molly Malone Cook (Boston: Beacon Press, 2009), 71.
- 47 Sundberg, “Tracing Race”.
- 48 Deborah P. Britzman, “That Lonely Discovery: Anne Frank, Anna Freud, and the Question of Pedagogy,” en *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning* (Albany: State University of New York Press, 1998), 113-135.
- 49 Robinson, *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood*; Britzman, “That Lonely Discovery;” Affrica Taylor, “Troubling Childhood Innocence: Reframing the Debate over the Media Sexualisation of Children,” *Australasian Journal of Early Childhood* 35, n.º 1 (2010): 48-57; Affrica Taylor, *Reconfiguring the Natures of Childhood* (London: Routledge, 2013).
- 50 Zembylas, *Pedagogy of discomfort*, 2015; Megan Boler, *Feeling Power: Emotions and Education* (New York: Routledge, 2017); Claudio Duarte, *Infancias contemporáneas* (Santiago: LOM, 2013); García González, “Las emociones en el borde”; García-González, Véliz y Matus, “Think Difference Differently?”.
- 51 Robinson, *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood*.
- 52 Jakeline Duarte-Duarte, “Infancias contemporáneas, medios, y autoridad”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 11, n.º 2 (2013): 461-472. 92g/10.11600/rclsnj.11.2.929
- 53 Robinson, *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood*; García González, “Las emociones en el borde”; García-González, Véliz y Matus, “Think Difference Differently?”. Taylor y Giugni, “Common Worlds”.

- 54 María José González, "Literatura infantil chilena y dictadura: ¿un silencio elocuente?" *Revista Digital de Libros y Literatura Infantil y Juvenil HUV* 17 (2014); Macarena García-González, "Narrando la Dictadura a la Infancia. Imágenes que trafican significados," *Catedral Tomada: Revista de crítica literaria latinoamericana / Journal of Latin American Literary Criticism* 5, n.º 9 (2017). [ht5195/ct/2017.243](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544)
- 55 Andrea Vergara, Mónica Peña, Paulina Chávez y Enrique Vergara, "Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso", *Psicoperspectivas* 14, n.º 1 (2015): 55-65. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- 56 Vergara et al., "Los niños como sujetos sociales"; Constanza Peña Forero, "Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: Construcciones posibles desde la escuela y el aula", *Infancias Imágenes* 16, n.º 2 (2017): 228-241, <https://doi.org/10.14483/16579089.12268>
- 57 e.g. Bishop, "Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors".
- 58 Botelho y Kabakow Rudman, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*.
- 59 García-González, Véliz y Matus, "Think Difference Differently?".
- 60 García-González, Véliz y Matus, "Think Difference Differently?"; Botelho y Kabakow Rudman, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*.
- 61 García González, "Las emociones en el borde".
- 62 Sonia Nieto, prefacio en Maria José Botelho and Masha Kabakow Rudman, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*, ix-xi.
- 63 Para un detalle de las trayectorias de las integrantes de BEC, remítase a la nota al pie número 3.
- 64 Ver Stephen Kemmis y Robin McTaggart, "Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere", en *The Sage Handbook of Qualitative Research*, ed. Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, 3ª ed. (Thousand Oaks, CA: Sage, 2005), 559-603.
- 65 Versión en castellano tomado de: Leonel Lienlaf, *La luz cae vertical: antología bilingüe* (Santiago: Lumen, 2018). Antología bilingüe (mapuzungun-castellano) de la obra del poeta mapuche-huilliche Leonel Lienlaf, en la que convergen memoria territorial y una crítica a las transformaciones socioambientales, utilizando la lengua y la naturaleza como espacios de resistencia estética y política.
- 66 Ver Boostrom, "'Safe Spaces'"; Arao y Clemens "From Safe Spaces to Brave Spaces"; Flensner y Von der Lippe "Being safe from what and safe for whom?"; Zembylas, "Intentos por discernir".
- 67 BEC es la sigla de *Bueno el cilantro, pero no tanto: lecturas situadas*.
- 68 Idem, 407. Traducción de la autora.
- 69 Ver referencias al espacio valiente en Boostrom, "'Safe Spaces'"; Arao y Clemens "From Safe Spaces to Brave Spaces"; Zembylas, "Intentos por discernir".
- 70 García-González, "Las emociones en el borde".
- 71 Zembylas, Michalinos, y Claire McGlynn. "Discomforting Pedagogies: Emotional Tensions, Ethical Dilemmas and Transformative Possibilities". *British Educational Research Journal* 38, n.º 1 (2012): 41-59; Boler y Zembylas, "Pedagogies of Difference and the Pedagogy of Discomfort".
- 72 Ver propuesta de Arao y Clemens "From Safe Spaces to Brave Spaces".
- 73 Bitácora número 24
- 74 Ver Taylor, "Against the Tide".
- 75 Reflexión número 3 de la bitácora número 24.
- 76 Britzman, "That Lonely Discovery".
- 77 Ver los mecanismos de resistencia descritos por Britzman, "That Lonely Discovery" y Taylor, "Against the Tide".
- 78 Rosenthal, introduction to *Teaching the Literature of Climate Change*.
- 79 Ver Britzman, "That Lonely Discovery".
- 80 Ver la discusión elaborada en torno al libro *War and Children* por Britzman, "That Lonely Discovery".
- 81 Ver García-González, "Las emociones en el borde" y las conceptualizaciones de espacio valiente elaboradas por: Boostrom, 'Safe Spaces'; Zembylas, "Intentos por discernir"; Arao y Clemens, "From Safe Spaces to Brave Spaces".
- 82 Ver Britzman, "That Lonely Discovery".
- 83 Bitácora 24.

- 84 Negar el problema o disminuirlo es una forma de resistir la interacción con un tópico complejo. Ver Taylor, "Against the Tide".
- 85 Ver Britzman, "That Lonely Discovery" y Taylor, "Against the Tide".
- 86 Reflexiones de la mediadora en Bitácora 24.
- 87 Bitácora 24.
- 88 Ver Mączyńska, "Here and Now".
- 89 Ver Britzman, "That Lonely Discovery" y Taylor, "Against the Tide".
- 90 Taylor, "Against the Tide".
- 91 Bitácora 24.
- 92 Ver Britzman, "That Lonely Discovery".
- 93 Ver Boler y Zembylas, "Pedagogies of Difference and the Pedagogy of Discomfort;" Boler, "The Pedagogy of Discomfort".
- 94 Ver Zembylas y McGlynn, "Discomforting Pedagogies".
- 95 Bitácora número 25.
- 96 Ver Mączyńska, "Here and Now".
- 97 Ver Taylor, "Against the Tide".
- 98 Britzman, *Lost Subjects, Contested Objects*, 118
- 99 Boler, "A Pedagogy of Discomfort".
- 100 Taylor, *Reconfiguring the Natures of Childhood*; Taylor y Giugni, "Common Worlds".

## Financiamiento

Fuente: Fondo del Libro y la Lectura  
Nº de contrato: 760453

## Información adicional

*redalyc-journal-id*: 6157

## Enlace alternativo

<https://revistas.uft.cl/index.php/amox/article/view/963> (html)



**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=615785745001>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la  
academia

Rosario Oyanedel-Frugone

**Leer lo que nos incomoda: Reflexiones sobre una  
metodología para leer poesía de tópico complejo acerca  
de la crisis socioambiental con infancias**

**Reading the Uncomfortable: Reflections on a  
Methodology for Engaging Children with Difficult Socio-  
Environmental Knowledge Through Poetry**

*Amoxtli*

núm. 16, ., 2026

Universidad Finis Terrae, Chile

amoxtli@uft.cl

**ISSN-E:** 0719-997X

**DOI:** <https://doi.org/10.38123/amox16.963>



**CC BY 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.**